

fokon — az általános iskola alsó tagozatában — lehetőség nyílik annak bizonyítására, hogy a giccs a látszatot felnagyítja, megfoszt a belső lényegtől, hamis összefüggéseket mutat be.

Egyetértünk dr. Rendes Bélánéval, aki a giccs térhódításának első színterét a családban látja — tőle idézünk: „Az általános iskolás korú tanulók — különösen alsó tagozatban — még ki vannak szolgáltatva az ízlés terén is a családi ház ízlésszintjének... Sajnos, a pedagógusok ízlésszintje sem kifogástalan, csak be kell mennünk egy-egy osztályba és végignézni a „dekorációt”. A sajátjánál magasabb szintre a pedagógus sem nevelhet.” A leírtakból következően háromirányú feladatsor jelölhető ki a rajztanárok (rajzot tanító pedagógusok) számára. Az egyik: nem nézhetik közömbösen a szülői ház ízlésromboló tevékenységét. A szülők ízlésformálása is részben rájuk hárul. A család pedagógiai kultúrájának átformálása, fejlesztése érdekében konkrét tennivalók vannak.

A második feladatsor: a tanulók esztétikai ízlésének kialakítására irányul. Alsó tagozatban el kell érni, hogy a gyerekek felismerjék a képzőművészeti giccs néhány jellemzőjét. A rajztanárok harmadik feladata: nyújtsanak a pedagógustársak számára útmutatást a jó ízlés fejlesztésére, a giccs visszaszorítására.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Szerdabélyi István: Az esztétikai érték. Gondolat Kiadó, Bp. 1984. 164—167. l.
- [2] Pedagógiai terminológia. (Szerkesztette: Kádár Gyula—Király János.) Zsámbék, 1983. 129. l.
- [3] Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből, Akadémiai Kiadó, Bp., 1975. 15. l.
- [4] Dr. Vastagh Zoltán: Az esztétikai nevelés. Pedagógia II. (Szerkesztette: Dr. Szántó Károly.) Tankönyvkiadó, Bp., 129. l.
- [5] Köpeczi Béla: A magyar kultúra harminc éve (1945—1975). Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1977.
- [6] Poszler György: Katarzis és kultúra. Tanulmányok az esztétikai nevelés köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 136. l.
- [7] Sztolovics, L. N.: Az esztétikai érték. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1977.
- [8] Rendes Béláné: Lehet-e giccs ellen nevelni az iskolában? Módszertani Közlemények, 1985. 5. sz. 292. l.
- [9] Cropley, A. J.: Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz. Tankönyvkiadó, Bp., 1983. 145—146. l.

BANKÓ BÉLA
Barcs

Az osztályfőnökök nevelési stílusa

1. A nevelési stílus értelmezése

A pedagógiai gyakorlatban sokszor és nem mindig következetesen használjuk a nevelési stílus kifejezést. A téma feldolgozása során az alábbiak szerint értelmezem: „... a pedagógus és a tanulócsoporthoz kapcsolódó olyan, hosszabb időn keresztül érvényesülő alaptónusa, ... amely megnyilvánul a pedagógus eljárásaiban, az egész nevelő-oktató tevékenységben, és körülhatárolható változásokat idéz elő a tanulók viselkedésében, tevékenységében.” [1]

A klasszikus vezetői magatartásformákat Kurt Lewin határozta meg (autokratikus, demokratikus és laissez faire). Ezek a kategóriák a mai gyakorlat számára már szük-

nek bizonyulnak. Lényegesen árnyaltabban fejezi ki a létező nevelői viselkedésformákat Ungárné Komoly Judit felosztása [5] (autokratikus, korlátozó, együttműködő, közönyös és tehetetlen). Ebben a kategóriarendszerben különösen az autokratikus vonások árnyalati különbségei ragadhatók meg életszerűbben.

Az osztályfőnök sokirányú munkája középpontjában a személyiségfejlesztés bonyolult feladatai állnak. A folyamat a pedagógus és a tanuló együttes tevékenységében történik, többnyire közösségi keretekben. Az interakcióban ugyan a felnőtt a kezdeményező, de a tanulói megnyilvánulások is befolyásolják a nevelői magatartást. A tanár személyisége is formálódik a pedagógiai folyamatban, de nem csupán az aktuálisan érvényesülő hatások alakítják.

A nevelői viselkedés fontos összetevőjének tekintjük a „nevelődéssel” kapcsolatos tapasztalatokat. [3] „Megfigyelhető, hogy a nevelők pedagógiaileg nehéz helyzetben, többnyire spontán módon, olyan viselkedésmódra esnek vissza, amelyeket saját neveltetésük során tapasztaltak, s amelyek rögzültek náluk.” [4] A korlátozás vagy agresszió, az együttműködés, a személyiséget fejleszteni kívánó megnyilvánulások vonzereje, vagy a cinikus, lekezelő magatartás belülről jön, a pedagógus személyiségéből árad. Ezt leginkább a tanulók érzékelik, mert ők vannak állandó kapcsolatban a nevelővel. A pedagógus problémái, konfliktusai, lelki harmóniája tükröződnek viselkedésében, a gyermekek ezt észlelik anélkül, hogy tudatosulna bennük. Mivel a hatások egy része nem tudatos, kiesnek a szándékos kontroll alól, ezért a „nevelő pedagógiai összhatása nem annyira tudatos szándékain, mint inkább egész személyiségének színvonalán... múlik... , a nevelő nem adhat mást és többet, mint ami benne magában megvan.” [4]

A nevelődéssel kapcsolatos összetevő mellett a pedagógiai képzés is hatást gyakorol a viszonylag stabil magatartás kialakulására.

A nevelő tevékenységével, magatartásával, metakommunikációs megnyilvánulásaival közvetlenül vagy indirekt módon hat a tanulókra. Fontos követelmény, hogy a pedagógus mint azonosulási modell mintát jelentsen a tanulóknak, alkalmas legyen a mintakövetésre. Az azonosulás legmagasabb foka a belsővé válás. A befolyásolás olyan szinten történik, hogy a külső igények, a szabályok vérünné válnak. Úgy is kifejezhetjük: a mércét belülről hordjuk. Ha tanulóink viselkedésünkben kettősséget érzékelnek, megzavarja őket. Ezért jó, ha tudjuk, mi az, ami személyiségünkben kettősséget jelent, ami lerontja nevelői szándékunk hitelét, csak ennek tudatában fejleszthetjük önismeretünket, folytathatjuk önnevelésünket. Nem a diplomától válunk pedagógussá, hanem azáltal, ha mintává leszünk.

A személyiségfejlesztés érdekében nemcsak az értelmi tevékenységeket kell összehangolni, hanem az érzelmi szféra rendezettsége is meghatározza, hogy a gyermekek elfogadják-e a pedagógust mint viselkedési modellt. Ha az érzelmi-indulati megnyilvánulásokban és a nevelő szavaiban, intelmében megfelelés áll fent, akkor a tanulók olyanok szeretnének lenni (vagy majdnem olyan), mint a pedagógus. Akkor elfogadják referenciaszemélyként, utánozzák magatartását, mozdulatait, keresik a vele való együttes tevékenység lehetőségeit.

Az előzőeken túl az a gyakorlati szükséglet is indokolja a témával való foglalkozást, hogy a pedagógiai szakirodalomban a nevelési stílusok körülhatárolása kevésbé pontos. „Szükség lenne operacionális meghatározásuk... konkrét, regisztrálható megnyilvánulások felsorakoztatása...” [2]

A nevelési stílus vizsgálatával kapcsolatban kettős feladat megoldására vállalkoztam. Először olyan kérdőív összeállítását kívántam megoldani, amellyel mérni lehet a felső tagozatos tanulók kikérdezésével az osztályfőnökök vezetői magatartását. Arra törekedtem, hogy a kérdőív érvényes és megbízható, valamint az értékelés objektív legyen.

A nevelési stílus önmagában történő vizsgálata azonban öncélú tevékenységgé válna, ha nem kapcsolnánk össze a sokoldalú pedagógiai folyamat dinamikus rendszerének valamelyik elemével, mert a nevelői viselkedésmód alapvonásai hatást gyakorolnak mind az egyes tanuló személyiségére, mind az egész csoport felfogására, magatartására és értékrendjére. Ebből a nézőpontból kiindulva — második feladatként. — azt kutattam, hogy a különböző vezetői magatartásformát megvalósító osztályfőnökök csoportjai eltérő eredményeket mutatnak-e a közösség értékrendje [2] vizsgálati anyag megoldása során. A második vonulat egyben a kérdőív megbízhatóságát is ellenőrzi.

Feltételeztem, hogy a különböző nevelési stílust megvalósító osztályfőnökök csoportjaiban más és más lesz az érték kategóriák sorrendje. A nevelési stílus különbségi valóságos eltérések, más vizsgálati nézőpont is igazolja a másságot.

Feltételeztem továbbá, hogy napjaink pedagógiai gyakorlatában megnőtt az együttműködő-kooperáló vezetési stíluselemek aránya a nevelők magatartásában.

2. A kérdőív összeállítása

A nevelési stílus feltárására többféle eljárás alkalmazható. Megbízható eredményre vezet Ungárné Komoly Judit által alkalmazott konfliktusos nevelési helyzetek tanulók által történő megoldása. [5] A konfliktusos nevelési helyzetmegoldások (KNHM-ek) azonban azt a veszélyt rejtik magukban, hogy a különböző értékelők ugyanazt a tanulói megoldást más-más kategóriába sorolják. Ezért a KNHM-ek válaszait meghatározott tartalmi elemek [5] alapján állításokba foglaltam, s az egyes nevelési stílushoz tartozó állításokat önkényesen állítottam sorrendbe.

A tanulók az állítások közül kiválasztják azt a tízet, amely leginkább, majd azokat, amelyek nem jellemzőek osztályfőnökükre. Mivel az egyes állításokat tartalmuk alapján már besoroltam a különböző kategóriákba, ezért a csoportba rendelés kizárja a szubjektív megítélést. Ha az állításról elfogadjuk, hogy az melyik stílus kategóriába tartozik, akkor a tanulói válaszokból meghatározhatjuk, hogy a vizsgált nevelőre milyen stílusjegyek jellemzőek.

A gondot az jelentette, hogy a különböző nevelési stílust megjelenítő állítások pontosan azt fejezik-e ki, ami annak a nevelői magatartásformának a legfőbb tartalma, azaz a kérdőív érvényes-e.

A kérdőív első variációját 14 kolléga véleményezte: ők is besorolták az állításokat a megadott kategóriákba. Arról akartam meggyőződni, hogy az állításokat a nevelők is hasonlóan csoportosítják-e. Ugyanis, ha egyes elemeket rendre más kategóriába sorolnak be, akkor azok nem azt a tartalmat fedik, amire eredetileg rendeltém, és így nem alkalmasak annak a stílustípusnak mérésére. Ebben az esetben a kérdőív validitása nem megfelelő. A kollégák csoportosítása alapján az állítások 43%-a más besorolást kapott, ezért egyértelmű volt az átdolgozás követelménye.

A második kérdőíven már csak 25 állítás szerepelt, így az egyes kategóriákba 5—5 szituáció került. Az új kérdőív érvényességét más eljárással ellenőriztem. Két tanuló csoportban két hónapos különbséggel újra elvégeztem a felvételt, és a két adat-sor közötti összefüggés mértékét ellenőriztem. A korrelációs együttható szoros egybeesést mutatott (+0,97 és +0,86). [6] Ezek alapján a kérdőív validnak tekinthető.

A megbízhatóság (reliabilitás) mérésére több eljárást használtam. 1980-ban KNHM-mal vizsgáltam 13 osztályfőnök nevelési stílusát. Közülük a kérdőív felhasználásával 6 nevelő vezetői viselkedésmódját újra megnéztem, és a két eredményt összehasonlítottam. Két kolléga esetében az alapvonás azonos maradt, csupán a három nem meghatározó sávban történt átrendeződés. Mindkét nevelőnél az agresszív elemek erősödtek fel. A másik két vizsgálati személynél a korlátozó (restriktív) jegyek túl-

súlya helyett a kooperatív elemek váltak meghatározóvá, valamint az agresszív és inerciás kategóriák cserélődnek fel. Az 5. és 6. kollégánál esetében az egész nevelői magatartás alaptónusának változását jelzi az újabb felvétel. A restriktív (R) jegyek továbbra is dominánsak, de a közömbös (indifferens — I) vonások az utolsó előtti helyre estek vissza, és az együttműködő (K) magatartás mutatói jelentősen megemelkedtek.

Kétharmad részben azonos és hasonló eredmény született, egyharmad részben lényeges változás állt be a két vizsgálat nyomán. A legfőbb azonosságot a restriktív kategória képezi még ott is, ahol a változás lényegi volt. Ha a KNHM-et megbízhatónak nevezem, akkor a kérdőív reliabilitása közepesnek vagy annál valamivel jobbnak tekinthető.

A megbízhatóság ellenőrzése céljából három nevelő osztályában párhuzamosan végeztem a vizsgálatot KNHM-mel és a kérdőívvel. Két kollégánál az alapvonás azonos, a harmadiknál a korlátozó (R) és az együttműködő (K) vonások felcserélődtek. A megbízhatóság vizsgálata érdekében — a tanulókkal párhuzamosan — három iskola igazgatója és helyettese is véleményt alkotott hét osztályfőnök nevelési stílusáról a kérdőív felhasználásával. Öt nevelőnél egybevág a háromirányú véleményalkotás abban a két kategóriában, amely meghatározza az arculatot. A másik két osztályfőnöknel nem az első kettő, hanem az első három kategóriában van találkozás úgy, hogy a tanulói megítélés a kedvezőbb. A vezetői és tanulói besorolás 71%-ban fedik egymást.

A megbízhatóság mértékének meghatározására alkalmas eljárás a felezés módszere. [6] A korrelációs együtthatók laza összefüggést (+0,38-tól +0,79-ig) mutatnak. A többféle módszerrel történő ellenőrzés végső kicsengése, hogy a kérdőív megbízhatósága közepes.

A kérdőíven szereplő 25 állítást az 1. sz. táblázatban foglaltak szerint csoportosítottam.

1. sz. táblázat

A nevelési stílus kategóriája	Az állítás sorszáma
Agreszív	11., 14., 17., 18., 21.
Restriktív	7., 10., 16., 19., 25.
Kooperatív	1., 3., 9., 15., 23.
Indifferens	2., 4., 6., 8., 24.
Inerciás	5., 12., 13., 20., 22.

Instrukció:

Az iskolai életben gyakran előforduló helyzeteket tartalmazó állításokat találtak az előttek levő lapokon. Írjátok le annak a 10 szituációnak a számát, amelyeket leginkább jellemzőnek tartotok osztályfőnökökre!

Utána annak a 10 esetnek a számát, amelyek nem jellemzőek osztályfőnökökre.

Előbb olvassátok végig az összes variációt, utána válasszátok ki a leginkább és legkevésbé jellemzőket!

1. Az osztályfőnökök óráján nem értették meg valamit, ő szívesen még egyszer elmagyarázza, sőt ha kell, többször is.
2. A feladatát elmulasztó tanulóra így szól: Mire vársz? Add ide az ellenőrződet! Megérdemled, amit kapni fogsz!
3. Jóízűen tud veletek együtt nevetni, örülni, még játszani is.
4. Úgy osztályoz, ahogy kedve tartja, amilyen a hangulata.
5. Szünetben verekedő gyerekeket lát, elfordul, hogy ne kelljen közbeavatkoznia, mert nem tudja, mit tegyen.
6. Előfordul, hogy az osztályfőnökök kigúnyol egy-egy tanulót, vagy az egész osztályt, sértően lekezel benneteket.
7. Nem szereti, ha olyat csináltok, amit ő nem kedvel, de ha elkövetitek, akkor a cselekedethez mért, méltányos büntetést alkalmaz.
8. Gyakran úgy érzitek, hogy indokolatlanul követelőző, méltánytalanul büntet, érzelmileg nem áll közel hozzátok, magatartástokat mereven beszabályozza, korlátozza.
9. Ha nem értetek egyet az osztályfőnökökkel, bátran mertek szólni, mert ő ezt elvárja tőletek, erre szoktatott benneteket.
10. Verekedő gyerekeket lát, azonnal beavatkozik, és a vétkest egyértelműen, igazságosan megbünteti.
11. Úgy nézett rátok, hogy megfagyott bennetek a vér.
12. Óra közben az egyik gyerek a gyűjteményét rendezgeti, s az osztályfőnök észreveszi. Azt mondja: Hogy lehet ilyet csinálni? Olyan szomorú vagyok, hogy mással foglalkozol.
13. Előfordult, hogy az osztályfőnökök tehetetlen volt, nem tudta, mit tegyen veletek.
14. Osztályfőnökök néha indulatosan kitör, bántó kifejezéseket használ, még félték is tőle.
15. Szívesen megálltok vele óráközi szünetben vagy délután beszélgetni.
16. Ha óra alatt mással foglalkoztok, megköveteli, hogy hagyjátok abba, és a feladattal foglalkozzatok.
17. Minden kicsi figyelmetlenségből nagy ügyet csinál, és azonnal benneteket hibáztat, fenyegetőzik, esetleg gúnyolódik.
18. Előfordult már, hogy osztályfőnökök pofon vágott valakit.
19. Óra alatt valakitől elvesz valamit (játék, kártya, fénykép, levél stb.), azt óra végén vagy hamarosan visszaadja.
20. Jaj, nem szabad ezt csinálni, még baj lehet belőle! — így könyörög a fegyelmezetlen tanulóknak.
21. Félték, ha nem kész a házi feladat, mert az osztályfőnökök meg sem hallgat benneteket, azonnal, igen szigorúan büntet.
22. Óra alatt elvesz valamit (játék, kártya, fénykép, gyűjtemény, levél stb.), és azt kérdezi: Mit csináljak veled?
23. Több tanár megdicsérte az osztályt. Ti örömmel újságoltátok az osztályfőnököknek, aki sugárzó arccal fogadta a hírt.
24. Az egyik tanulóknak hiányzik a felszerelése, s az osztályfőnökök így szól: Engem nem érdekel, hogy neked megvan-e, lehet-e kapni, de a következő órára itt legyen!
25. Ha nem értetek egyet vele, nem mertek mindig szólni, mert ő ragaszkodik a tanítás zavartalan-
ságához.

3. A vizsgálat tapasztalatai

A kérdőív alkalmazhatóságát csak a gyakorlatban lehet elvégezni. Ahogy az egyes követelmények vizsgálatát végeztem, úgy az egyes osztályfőnökök nevelési stílusát is mértem. Ezzel párhuzamosan a Közösség értékrendje [9] elnevezésű feladatot is megoldották a tanulók.

Feltételeztem, hogy az értékrend eltérései egybevágnak a nevelési stílus különbségeivel. Ha messziről közelíték, azaz áttételesen akarom a kérdőív megbízhatóságát vizsgálni, akkor az azonos vagy hasonló stílusú nevelők csoportjaiban az értékrend azon elemei, amelyek érzékenyek a nevelői magatartásra, azonos vagy hasonló hierarchiát alkotnak.

Azt is feltételeztem, hogy a nevelők magatartásában megerősödtek a kooperatív — együttműködő pedagógusra jellemző vonások. Ez a feltételezésem igazolódott. A korábban végzett vizsgálatban (KNHM-ek 1979/80-ban) a 13 osztályfőnök esetében az értékelhető válaszok 26,9%-a volt kooperatív jellegű. Jelenleg a 15 nevelő (330 tanuló válasza alapján) vonatkozásában az együttműködő stíluselemek aránya 34,7%-ra emelkedett.

A 7,8%-os arányeltolódás nem sok, de jelzi a társadalomban és az iskolában kibontakozó demokratikus vonások felerősödését. Az emberi viselkedés tartalma és formája a társadalmi meghatározottságon túl azért változnak lassan, mert ezek alapelemei többnyire nem tudatos tanulás eredményei, hanem jobbára életünk első tíz évében utánpótlás útján szerzett értékekből táplálkoznak. Ez nem zárja ki a fejlesztés, nevelés, önfejlesztés lehetőségét, de leginkább úgy viselkedünk, ahogy gyermekkorban megtanultuk. Ezért tartom nagyon fontosnak ezt a kedvező arányeltolódást, mert tanulóink a demokratikus, humánus emberi magatartás sokszor szóban ki nem fejezhető mozzanatait tőlünk is tanulják. Legyen az akár következetes követelés, akár megértő elnézés, szigor vagy humor, de emberségből példát tőlünk is tanulnak. Ha ők csak egy fokkal járják magasabban a demokrácia iskoláját, a következő generáció már más szemléletbe születik bele.

Az osztályfőnökök nevelési stílusát döntően a korlátozó (restriktív — R) jegyek határozzák meg. Valamennyi vizsgált nevelő vezetői magatartásában első vagy második helyen ez az elem található meg, ezért a stílustípus meghatározását ehhez a jegyhez viszonyítva teszem meg: korlátozó — kooperatív (RK), kooperatív — korlátozó (KR), korlátozó — agresszív (RA). A többi elem nem szerepelt olyan arányban, hogy az meghatározó lenne (I, In).

A vizsgálat három nevelési stílustípus meglétét mutatta ki: nyolc nevelő KR, hat RK, egy pedig RA típusba került. A nemi hovatartozás alapján nem tapasztalható különbség az osztályfőnökök között.

Az irodalom (11) és az 1980-ban KNHM-ek alapján végzett vizsgálat más stílustípus előfordulását is jelezte. (RI és IR). A kérdőívvel végzett mérés az indifferens elemek lényeges csökkenését eredményezte, a korábbi harmadik helyről az ötödikre esett vissza. Előbbre kerültek az agresszív és inerciás megoldások. Az öt kategórián belül a kooperatív és korlátozó jegyek meghatározó mértéke nem változott, sőt 6,6%-kal emelkedett. Az összehasonlítást a 2. sz. táblázatban adom meg.

2. sz. táblázat

A stílus kategóriák rangsorhelye			
1980-ban		1986-ban	
1. Restriktív	38,5%	1. Restriktív	37,3%
2. Kooperatív	26,9%	2. Kooperatív	34,7%
3. Indifferens	22,3%	3. Agresszív	11,6%
4. Agresszív	8,6%	4. Inerciás	8,2%
5. Inerciás	3,7%	5. Indifferens	8,1%

1980-ban az első három, most az utóbbi három kategória a kiegyenlítettebb. Az agresszív és inerciás vonások felerősödtek (8,6%-ról 11,6%-ra, ill. 3,7%-ról 8,2%-ra), az indifferens elemek közel egyharmadára estek vissza. Ezek az arányeltolódások eredhetnek egyrészt a kérdőív jellegéből, másrészt az ismételten vizsgált nevelők

személyiségének változásából, harmadsorban pedig az iskolai élet egészének demokratikusabb légköréből.

Valamennyi osztályfőnök nevelési stílusának egyik determináló eleme a korlátozás. Iskoláinkban ez a nevelői magatartásforma biztosítja a tanóra rendjét, az oktató-nevelő munka feltételeit. Természetesnek tarthatjuk azt a nevelői alapállást, amely nem agresszíven, nem közönyösen korlátozza azokat a tanulói megnyilvánulásokat, amelyek akadályozzák a zavartalan munkát. Mindez az egyes tanuló és a csoport érdekében történik, pedagógiai célratörést fejez ki.

A pedagógus egyéniségétől függően ez az alapvonás kiegészülhet a demokratikus elemek túlsúlyozásával (KR) és a kooperatív jegyek másodlagosságával (RK), valamint egyéb vonásokkal (a vizsgálatban agresszívvá — RA).

A KR nevelési stílusú osztályfőnökök magatartásában a meghatározó elemek (K, R) nagyobb százalékot képviselnek (K: 43,1%, R: 38,3%), mint az RK stílusú nevelőknél (K: 30,5%, R: 35,7%). Ez utóbbi kategóriában a többi stílusjegy magasabb arányt ad (33,8%), a KR stílusú osztályfőnököknél ez jóval kevesebb (18,6%). A KR stílusú nevelők magatartását a tanulók markánsabban, egyértelműbben határozták meg, a két alapvonás karakterisztikusabban rajzolta ki egyéniségük arculatát. Az RK nevelési stílusú osztályfőnökök típusba sorolása elmosódottabb, nem olyan határozott, mint az előző csoporté. Jogosan vetődnek fel a kérdések: Valóban mélyebb hatást váltanak-e ki tanítványaikban a KR stílusú osztályfőnökök, mint a más magatartású társaik? Vagy csak ez a vizsgálat mutat ilyen különbséget? Egyéniségük megragadásának határozottsága pedagógiai tevékenységük eredményességében is tükröződik-e?

A válaszadás sorát Buda Béla gondolataival kezdem. „Elég sok szociálpszichológiai bizonyíték van arra nézve, hogy az érdeklődés csaknem mindig szociális eredetű, az ember előbb azonosulással vagy interperszonális kapcsolatokon belül megtanulja, hogy valami érdekes; és azután érdeklődni kezd iránta.” [7] A döntően kooperatív nevelőkkel erősebb az azonosulás igénye. A tanuló „... a szociális szituációk követelményeit beépíti a személyiségbe, mint saját motivációkat, és így a személyiség e követelményeket autonóm módon, a közvetlen szituációk, kényszerek elmúlása után is megvalósítani igyekszik.” [7] Ez az a többlet, ami által hatékonyaságuk erősebb.

A kérdés másik vonatkozása az eredményesség. Iskolai gyakorlatunkban a közvetlen eredményeket tekintve a korlátozó nevelők tanítványai mutatnak nagyobb érdeklődést a tanulmányi munka iránt. Arról már kevésbé vagyok meggyőződve, hogy többet is tudnak. Éppen az azonosulás alacsonyabb szintje (vagy hiánya) gátolja a tanulókat abban, hogy a szituáció hatása múltán magas fokú érdeklődést tanúsítsanak. A kooperatív nevelő tanítványai esetében nagyobb a remény arra, hogy a közvetlen tanári hatás után is érdeklődést mutassanak.

A gondolat sor harmadik vonulatát az agresszív stílusjegyek gyakoriságában találhatjuk. Az agresszió agressziót szül. Az agresszív pedagógus csökkenti a tanulói önbecsülést, erősíti a bizonytalanságot, a kiszolgáltatottság érzését. Az RK stílusú nevelőknél gyakori az A vonások magas aránya (13-tól 23%-ig), míg a KR magatartású kollégáknál csak két esetben fordul elő alacsonyabb százalékban (10 és 13,6%). A többnyire agresszív viselkedést tanúsító nevelők önmaguk is sok kudarcot élnek meg, ezek a frusztrációk növelik a bizonytalanságukat, amit a tanulói vélemények is tükröznek. A vizsgált osztályfőnökök döntő többségénél az együttműködő stílusjegyek meghatározó elemmé sűrűsödtek. A nevelési folyamatban ez a tanári magatartás biztosítja leginkább az azonosulási mintát tanítványaiknak. A korlátozó stílusvonásokkal párosulva az eredményes oktató-nevelő munka feltételeit teremtik meg.

4. A nevelési stílus és az értékrend összefüggései

A közösség értékrendje elnevezésű vizsgálati anyag 40 vonzó emberi tulajdonságot tartalmaz. A listából a tanulók a számukra legfontosabb tíz tulajdonságot emelték ki, és ennek alapján megállapítottam, hogy az egyes tanulócsoportokban a tulajdonságkategóriák (1. tanulmányi, 2. magatartás, 3. munkához való viszony, 4. társakhoz való viszony, 5. a közösségi vonások, 6. erkölcsi vonások, 7. a külső — testi vonások) milyen rangsort képeznek. Mindezt elvégeztem valamennyi osztály összesítésében, majd a különböző nevelési stílusú, női és férfi osztályfőnökök esetében, az 5—6. és 7—8. osztályok vonatkozásában. Az összesítésben kialakult rangsorhoz viszonyítottam a többi részelemet. (3. sz. táblázat.)

3. sz. táblázat

A csoportosítás alapja	A tulajdonságkategóriák rangsorhelye						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Összesítés	5.	3.	1.	4.	6.	2.	7.
Nevelési stílus							
KRR	5.	4.	1.	2—3.	6.	2—3.	7.
RK	2.	4.	1.	6.	5.	3.	7.
RA	6.	4.	1.	3.	5.	2.	7.
Női osztályfőnök	3.	4.	1.	4.	6.	2.	7.
Férfi osztályfőnök	5—6.	3—4.	1.	2.	5—6.	3—4.	7.
7—8. osztály	6.	3.	1.	4.	5.	2.	7.
5—6. osztály	2.	3—4.	1.	3—4.	6.	5.	7.

A táblázat érzékelteti, hogy az összesítéshez (1. sor) viszonyítva melyik kategória hogyan változtatja rangsorhelyét a szempont módosulására, ill. melyik tulajdonságcsoporthoz reagál a különböző csoportosításra. A hármas (munkához való viszony), az ötös (közösségi vonások) és a hetes (külső — testi vonások) nem érzékenyek a szempontok változására, mindvégig megtartják helyüket. A kettes (magatartás) és hatos (erkölcsi vonások) tulajdoncsoport mutat némi elmozdulást, de az nem lényeges.

Az összesítésben kialakult hierarchiához viszonyítva a tanulmányi (1.) és a társakhoz való viszony (4.) kategóriák reagáltak érzékenyen a szempontok változására. Megállapítható, hogy a KR és RK stílusú nevelők tanítványai az első és negyedik kategóriában eltérő módon viselkednek. A tanulmányi tulajdonságcsoporthoz a KR nevelési stílusú osztályfőnökök gyermekei az ötödik helyre sorolták. Ezzel szemben az RK magatartású pedagógusok tanulói a rangsor második helyére emelték.

A társakhoz való viszony (4. kategória) besorolásában viszont fordított a helyzet. A döntően együttműködő (KR) nevelők tanítványai az emberi kapcsolatok rendszerét humánusabban élik meg, a tanulás tág értelmezésében a szociális tanulás folyamatában mélyrehatóbb értelmi telítettséggel tehetik magukévá az együttélés tartal-

mát. „Az igazi emberi kapcsolatok — Kerékgyártó Imre szavaival élve — mindig az egész személyiségre hatnak.” [8] A kooperatív beállítottságú osztályfőnökök ezt a szemléletet sugározzák magukból. A más beállítottságú társaikhoz hasonlóan ők is sajátos szemléletmódjukkal néznek a világra, tanítványaikra, s ők is aszerint néznek vissza nevelőikre. Többé-kevésbé igaz, hogy nagyjából olyannak látjuk tanulóinkat, amilyenek magunk vagyunk, ahogy őket minősítjük, önmagunkról is vallunk. Az egész emberre történő hatás eredményeként a tanulók is átveszik a társakhoz való más jellegű viszony „rezgésszámát” osztályfőnöküktől. Minden bizonnyal ez a mentalitás is befolyásolta a kategória hierarchiában létrejött helyét.

Az összesítés és az egyes szempontok szerint kialakult rangsort árnyaltabban is megvizsgáltam. Nevezetesen, hogy az összesítéshez viszonyítva melyik szempont okoz legtöbb eltérést. Látható (3. sz. táblázat), hogy az összesenhez mérten legtöbb módosulást (11-et) a nevelési stílustípusok eredményeznek. A kiegészítő válaszvonalak (nem és évfolyam) együtt sem hoztak létre annyi változást az egészhez viszonyítva, mint az eltérő osztályfőnöki magatartásformák.

Az a feltételezésem, amely szerint az azonos nevelési stílusú osztályfőnökök csoportjaiban az értékrend azon elemei, amelyek reagálnak a nevelői magatartásra, azonos vagy hasonló rangsort alkotnak, beigazolódott. A nevelési stílus különbségeit tehát valós eltérések, más összefüggések is alátámasztják. A kérdőívvel meghatározott nevelési stílustípus megbízható, mert a különbségeket az arra érzékeny eszköz is kimutatta.

5. Tanulságok

A dolgozat első részében a nevelési stílus vizsgálatára összeállított kérdőív szerkesztési munkálatait foglaltam össze. Olyan mérőlapot kívántam létrehozni, amellyel mérni lehet — a tanulók kikérdezésével — az osztályfőnökök nevelési stílusát. Az elvárások közül legkevésbé a megbízhatóság követelményét tudtam teljesíteni. A nagy hagyományokkal rendelkező oktatási eredményvizsgálatok mérőlapjai reliabilitását is nehéz biztosítani, akkor ez fokozottan jelentkezik ezen a szubjektív területen. A kiegészítő anyagokkal (Milyen osztályfőnököt szeretnél? Mit tennél másként, ha te lennél az osztályfőnök? Miért szereted az osztályfőnöködet?) csökkenthető a kérdőív azon fogyatékosága, mely szerint tanulóink igyekeznek nevelőiket kedvezőbb embernek bemutatni, mint amilyenek a valóságban. Bizonyos mértékben komfortista tendencia érvényesült a kooperatív állítások kiválasztásában, mert az „effajta vizsgálatot inkább pozitív, mint negatív irányban torzítanak”. [10] A szöveges válaszok értelmezésével ezeket a torzításokat kiigazíthatjuk.

A kérdőív felhasználásával magas az értékelhető válaszok aránya. A 3300 válaszlehetőségből 3123 realizálódott (94,6%). Nem értékelhetőnek azokat a válaszokat tekintettem, amelyek mind a két besorolásban szerepeltek (jellemző, nem jellemző), ill. amikor tíznél kevesebb állítást jelölt meg a tanuló. Nem foglalkoztam a nem jellemző válaszokkal. Ezekkel a jellemző állításokkal sorrendjét ellenőriztem, ugyanis elvárható, hogy a kétféle sorrend ellentétes irányú.

A figyelmet azért az osztályfőnökökre fordítottam, mert az iskolai gyakorlatban a személyiségfejlesztés legfőbb teendői rájuk hárulnak. Ők tudnak leginkább hatást gyakorolni a fiatalokra, s nem mindegy, milyen vezetői magatartásmintát adnak. Mi, pedagógusok nem szeretjük, ha személyiségünk titkait kutatják, pedig talán sehol sincs akkora szükség önismeretre és önfejlesztésre, mint a mi pályánkon.

A téma természetéből eredően a kérdőív tartalmát nem tartom véglegesnek, mert majd a gyakorlat igazolja felhasználhatóságát vagy alkalmatlanságát. A nevelők sze-

mélyiségének feltárása és fejlesztése egyébként sem tekinthető befejezettnek. Személyiségünk alapvonásainak megtartása mellett úgy is örök megújulásra kell érzékenynek lennünk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Fejlődéslélektan és pedagógiai pszichológia. Szerkesztette: Salamon Jenő és Voksán József. Kossuth Könyvkiadó, 1977—78. 380. p.
- [2] Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 201., 275—277. p.
- [3] Pedagógiai lexikon III. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 351. p.
- [4] Szilágyi Vilmos: Mélylélektan és nevelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 161., 163. p.
- [5] Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 80—93., 83—90., 94—97. p.
- [6] Vajtbó Erik: Tantárgyi feladatbank kialakítása (kézirat). A pedagógia időszerű kérdései Somogyban 33. sz. Szerkesztő: Kálmán András. Somogy megyei Pedagógiai Intézet, Kaposvár, 1985. 64—66., 66—69. p.
- [7] Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái. = Pedagógiai Szemle 1967. 10. sz. 938., 936. p.
- [8] Kerékgyártó Imre: Az emberi kapcsolatok forradalma. = Módszertani Közlemények 1980. 1. sz. 6—7. p.
- [9] Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 275—277. p.
- [10] Szekszárdi Ferencné: Nyolcadikos tanulók osztályuk közösségében. = Pedagógiai Szemle 1983. 2. sz. 172. p.
- [11] Ungárné Komoly Judit: A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978. 94—98. p.

Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.